

Envolvimento na escola: um estudo com jovens do 9º ano do ensino regular e do Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF)

Vanessa A. Miranda

*Instituto de Educação da Universidade
de Lisboa (Portugal)*

edsocial.miranda@gmail.com

Feliciano H. Veiga

*Instituto de Educação da Universidade
de Lisboa (Portugal)*

fhveiga@ie.ul.pt

Resumo

O envolvimento na escola - enquanto construto multidimensional, que integra diferentes dimensões (comportamental, emocional/afetiva e cognitiva) e que considera fatores extrínsecos (variáveis relativas ao contexto) e fatores intrínsecos - confere uma maior amplitude de análise à investigação. Assim, numa altura em que a comunidade científica apresenta um crescente interesse pelo envolvimento dos alunos na escola, vislumbrando-o como uma solução aos problemas da educação, mais concretamente ao insucesso e abandono escolar, torna-se essencial analisar de uma forma transversal a relação entre envolvimento escolar e grupo curricular de pertença. Sendo o Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF) uma medida educativa que se distingue das restantes respostas do ensino básico português, ao atuar de forma transversal nas vertentes da educação, formação e área social, que aposta na (re)integração social e educativa dos alunos, interessa saber de que forma o envolvimento escolar desses alunos varia, quando comparados com os do ensino regular. Com isto, é objetivo deste estudo analisar, à luz da literatura revista, em

que medida existe diferença no envolvimento escolar dos alunos do ensino regular e do PIEF. A amostra, presente nesta investigação, foi composta por 105 sujeitos, integrados no 9º ano do ensino regular e do PIEF, de seis escolas do distrito de Lisboa. Os instrumentos de recolha de dados utilizados foram: O Questionário do Envolvimento dos Estudantes na Escola (adaptado por Veiga, 2009) e o “Student Views of Parental Involvement in Schooling Activities” (adaptado por Deslandes e Cloutier, 2002) e traduzido para português. A análise dos resultados permitiu verificar a existência de diferenças significativas no envolvimento escolar dos alunos do ensino regular e do PIEF, quando comparados, bem como a relação entre o envolvimento dos alunos e o envolvimento dos pais nas atividades escolares dos filhos. Este estudo, que se insere numa metodologia de investigação de natureza quantitativa, inclui a discussão dos resultados obtidos, sugerindo elementos de formação curricular e remetendo para novos estudos.

Palavras-chave: Envolvimento dos alunos na escola, PIEF, envolvimento dos pais nas atividades escolares.

Abstract

Being the “Integrated Program for Education and Training” (PIEF) an educational measure that distinguishes itself from the rest of the answers from the Portuguese Basic Education, because it acts in a transversal way in the education, formation and social area, and bets in the students’ educational and social reintegration, it is important to know in what way the involvement in the school of these students is different, when they are compared to the students from the regular education. So, in a time when the scientific community outlines an increasing interest for the students’ involvement in the school, seeing it as a solution to the school problems, more specifically to failure at school and early school leaving, it is essential to analyse in a transversal way the relationship between school involvement and curricular membership of a group. The involvement in the school – as a multidimensional construct that integrates different dimensions (behavioural, emotional/affective and cognitive) and that is regardful with extrinsic factors (variables concerning the context) and intrinsic factors – gives a wider analysis range to the investigation. With this, the goal of this study is to analyse, having as reference the reviewed literature, in what way there is a difference in the involvement in the school in regular school students

and the PIEF' students. The sample, presented in this investigation, consisted of 105 individuals, integrated in the 9th grade of regular education and from PIEF, from six schools from the Lisbon district. The tools used in the data collection were: The Students Involvement in School Survey (adapted by Veiga, 2009) and the "Student Views of Parental Involvement in Schooling Activities" (adapted by Deslandes and Cloutier 2002) translated into Portuguese. The analysis of the results allowed us to find significant differences in students' involvement in the school, when compared the students of the regular education and the students from PIEF. There are also significant differences in the relationship between the students' involvement and the parents' involvement in the children school activities. This study which is based in an investigation methodology of quantitative nature includes the discussion of the results obtained, suggesting key elements to the classroom syllabus with reference to the need for further investigations.

Key-Words: students' involvement in the school, PIEF, parental involvement in school activities.

Introdução

Vislumbrado por investigadores das áreas da psicologia e da educação como ferramenta capaz de se tornar preditiva do desempenho académico (Baker, Clark, Maier & Viger, 2008), o envolvimento escolar, enquanto construto multidimensional que descreve pensamentos, comportamentos e sentimentos dos alunos face à escola (Veiga et al., 2009; Green et al., 2012; Lee, 2012) é tido na comunidade científica como solução aos problemas da educação, mais concretamente no combate ao abandono e ao insucesso escolar (Hirschfield & Gasper, 2011). Portugal, enquanto membro da comunidade europeia e subscritor da Carta dos Direitos da Criança tem por obrigação garantir o acesso à educação a todos os menores. Neste quadrante surgiu o Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF), que através de uma metodologia educativa diferenciada, procura dar resposta a alunos socioculturalmente afastados da Escola. Considerando esta realidade, o presente estudo procurou saber de que em que medida existe diferença no envolvimento escolar dos alunos em função do seu grupo curricular de pertença (PIEF/Não PIEF).

Envolvimento escolar

Embora analisado com base em diferentes metodologias, as investigações realizadas sob a temática do envolvimento dos alunos na escola, procuram contribuir para um melhor entendimento do conceito. Se por um lado alguns investigadores centram os seus estudos no modelo das duas componentes (Li & Lerner, 2011; Lee, 2012), compreendendo as dimensões comportamentais e emocionais como as únicas a fazer parte da equação do envolvimento escolar, outros estudos compreendem o envolvimento dos alunos na escola como estando assente no modelo das três componentes, passando a considerar a dimensão cognitiva para além da comportamental e emocional (Hirschfield & Gasper, 2011; Dotterer & Lowe, 2011; Veiga et al., 2009). De realçar que mesmo não havendo uma definição universalmente aceite quanto ao conceito de envolvimento escolar (Hirschfield & Gasper, 2011), o facto de as dimensões que o incorporam estarem assentes na visão sistémica/ecológica, reforça a sua importância.

Assim, e no que respeita à definição das componentes que incorporam o envolvimento dos alunos na escola, importa ter presente que enquanto a componente comportamental implica o envolvimento dos alunos em atividades académicas (letivas), tendo por base uma participação ativa na escola pautada pela participação em atividades sociais, condutas positivas e ausência de comportamentos disruptivos dentro e fora de sala de aula, bem como através da participação em atividades extra-letivas (Li & Lerner, 2011), o envolvimento emocional diz respeito às relações emocionais do aluno com a escola, professores e colegas, reflectindo através dessa o seu sentimento de pertença à escola e respetiva identificação face à identidade postulada pela instituição de ensino (Li & Lerner, 2011; Lee, 2012). Por seu turno, a componente referente ao envolvimento cognitivo incide sobre o trabalho, investimento e motivação dos alunos para as tarefas académicas (Hirschfield & Gasper, 2011). Esta componente inclui as perceções e as crenças dos alunos relativas à escola e atores que a incorporam (professores, colegas e funcionários), realçando-se a auto-eficácia dos alunos como elemento determinante para esta componente do envolvimento (Dotterer & Lowe, 2011). Ainda no envolvimento cognitivo, é dado enfoque ao condão de processamento cognitivo utilizado pelo aluno para a concretização de uma tarefa escolar (Veiga et al., 2009; Hirschfield & Gasper, 2011).

Embora concetualmente distintas as componentes acima focadas, estão

positivamente associadas, opinião partilhada por Li & Lerner (2011) relativamente ao envolvimento comportamental e emocional, que desse modo concretiza a necessidade de se compreender o envolvimento como a soma de diferentes partes que influenciam positiva ou negativamente o modo de estar, agir e sentir do aluno. Conforme identificam diferentes estudos (Baker et al., 2008; Hirschfield & Gasper, 2011; Dotterer & Lowe, 2011), quando o aluno desinveste do seu percurso académico e começa a apresentar problemas escolares, materializados por reprovações, baixo desempenho em testes padronizados, suspensões escolares, problemas de comportamento, absentismo e falta de atenção em sala de aula, o risco de abandono escolar aumenta, tal como a possibilidade de participarem em crimes e de revelarem um maior empobrecimento, com maior dependência de serviços públicos (Henry et al., 2011). Deste modo, os alunos pouco envolvidos, quando comparados com alunos com envolvimento escolar positivo, revelam ter maior propensão para o consumo de álcool e drogas e de se juntarem a grupos de pares desviantes (Hirschfield & Gasper, 2011; Henry et al., 2011).

Entre as características identificadas aos alunos com baixo envolvimento escolar encontram-se, o status socioeconómico da família (Li & Lerner, 2011) a pertença a famílias empobrecidas e monoparentais, bem como a famílias cujos pais não completaram a escolaridade (Fall & Roberts, 2012).

Envolvimento escolar: fatores extrínsecos

Percecionados como variáveis relativas ao contexto (ambiente) onde o aluno se insere, os fatores extrínsecos são identificados como passíveis de influenciar o envolvimento dos estudantes na escola. Destes fatores fazem parte os agentes educativos (pais e professores), o grupo de pares e o agente institucional/Escola.

Tomando em consideração que a perceção dos alunos face ao ambiente escolar influencia o seu envolvimento e respetivo desempenho (Fall & Roberts, 2012) e dada a preponderância da relação estabelecida com os professores para o sentimento de pertença e de apoio social, enquanto elemento decisivo para uma menor propensão no desenvolvimento de problemas emocionais (Li & Lerner, 2011), associado a um aumento do envolvimento e de participação dos alunos na escola (Dotterer & Lowe, 2011), alguns estudos estabelecem relação entre clima de sala de aula e qualidade das práticas educativas para o aumento do envolvimento académico. Desses destacam-

se os estudos desenvolvidos por Lee (2012), que apontam para a existência de uma relação positiva entre o autoconceito escolar do aluno e relação professor-aluno e o estudo efetuado por Baker et al. (2008) que estabelece a necessidade dos professores terem em consideração o contexto dos alunos (como forma de melhor compreenderem os seus comportamentos) para assim poderem desenvolver estratégias educativas mais produtivas. A par do impacto dos professores no envolvimento escolar, encontra-se o atribuído aos progenitores. Reconhecidos como promotores da perceção dos alunos face ao controlo de si próprios, os progenitores são tidos como elementos que influem quer para o envolvimento escolar, quer para a aprendizagem (Fall & Roberts, 2012). Por outro lado, pais que enquanto alunos não completaram a escola, podem, em resultado do seu afastamento do código escolar, reportar para os filhos as suas frustrações para com a instituição escolar, contribuindo assim para o aumento do risco de abandono escolar dos seus descendentes.

Relativamente ao impacto do grupo de pares no envolvimento, há a considerar o espaço deixado pela falta de monitorização dos adultos, pois conforme identifica Van Ryzin et al. (2012) quando os adolescentes são mal acompanhados esses auto-regulam-se em grupos de pares desviantes, podendo em resultado aumentar os seus problemas de comportamento. A esse respeito, Hirschfield e Gasper (2011) adiantam que os problemas de comportamento podem ser interpretados como uma afirmação de independência do estudante face ao adulto, estando na sua maioria das vezes relacionadas com contextos disfuncionais, hostis ou negligentes de controlo parental. Aspectos que congregados a fatores individuais, escolares e sociais potenciam o surgimento de condutas agressivas (Musitu, Estevez, Jiménez & Veiga, 2011), produzindo entre grupos de pares, vítimas e agressores.

Por último, entre os fatores extrínsecos ao envolvimento, há ainda a considerar o papel da instituição Escola. Esta, enquanto agente de socialização que pretende promover a auto-regulação do estudante, preparando-o para a interiorização dos valores praticados em sociedade, encontra-se à semelhança dos pais exposta à influência dos estilos educativos parentais. Deste modo, e tal como os filhos de pais autorizados, os alunos das escolas que praticam um estilo educativo assente na assertividade apresentam níveis de comportamentos negativos mais reduzidos (Lee, 2012).

Envolvimento escolar: fatores intrínsecos

Assentes essencialmente nas crenças dos alunos, os fatores intrínsecos do envolvimento escolar, incluem conforme identifica Veiga et al. (2009) a orientação para objetivos, as crenças atribucionais e as de auto-eficácia. Estas crenças embora relacionadas com a motivação, dado o seu papel na utilização de estratégias de auto-regulação, de aprendizagem e desempenho escolar (Hejazi, Naghsh, Sangari, & Tarkhan, 2011; Radovan, 2011) e respetiva relação com o envolvimento cognitivo (Linnerbrink & Pintrich, 2002), assumem-se como aspetos essenciais que influenciam não só a persistência do aluno após o fracasso, como o seu envolvimento escolar.

Referindo-se à orientação para objetivos, com recurso às metas de realização, Hejazi et al. (2011), identificaram que a criação de um sistema de metas ajuda o estudante a alcançá-las mais facilmente, revelando que alunos que pretendem melhorar as suas capacidades tendem a utilizar mais estratégias do que os alunos que apenas as procuram manter. Aos alunos com orientação para objetivos de aprendizagem é ainda associada maior persistência face ao fracasso (Veiga et al., 2009; Linnerbrink & Pintrich, 2002).

No que respeita às crenças atribucionais, destaca-se o enfoque atribuído à forma como o indivíduo interpreta os acontecimentos, dada a sua influência no modo como contorna situações similares no futuro (Janeiro, 2011), isto é, um aluno que compreenda o seu sucesso escolar como resultado do seu esforço tenderá a ser persistente no futuro, desempenhando ações que o levem novamente a alcançar o êxito.

Por outro lado, e no que concerne as crenças de auto-eficácia essas referem-se às crenças pessoais e à confiança atribuída pelo próprio indivíduo face às suas capacidades para a realização de tarefas específicas (Yusuf, 2011), assim a auto-eficácia refere-se ao julgamento que o indivíduo faz sobre as suas capacidades de realização, algo que influi na forma como esse se dispõe às tarefas (Linnerbrink & Pintrich, 2002). Aos alunos com auto-eficácia positiva é atribuída maior propensão para trabalhar mais, bem como para persistir quando confrontados com dificuldades. Esses alunos apresentam ainda uma maior propensão para escolher cursos considerados mais difíceis e de atingirem níveis mais elevados na sua escolaridade (Linnerbrink & Pintrich, 2002).

A par destes aspetos e como elemento compreendido em toda a dinâmica dos fatores intrínsecos, encontra-se o auto-conceito do aluno. Tendo em resultado dos diferentes estudos realizados, sido possível identificar que uma das razões para o insucesso escolar são os sentimentos negativos do aluno sobre si e/ou tarefa (Radovan, 2011). Embora haja diferentes modelos causais que procuram identificar a relação entre o auto-conceito e o desempenho escolar, certo é que essa relação parece existir, denotando-se que os alunos com melhores níveis de auto-conceito, tendem a ser mais populares, cooperativos e persistentes em sala de aula, ao mesmo tempo que beneficiam de maior apoio por parte da família e revelam níveis mais baixos de ansiedade (Ghazvini, 2011).

Por último em relação aos fatores intrínsecos, importa salientar que os mesmos podem à semelhança dos fatores extrínsecos ser alvo de estimulação, sendo exemplo disso o papel desempenhado pelos professores quando dão feedback real sobre as capacidades dos alunos e readaptam as suas estratégias educativas (Linnenbrink & Pintrich, 2002).

Motivação e sua transversalidade

Caraterizada por especialistas como estando influenciada por quatro grandes fatores (contexto, temperamento, objetivo e instrumentos), que a dividem entre motivação externa (motivação extrínseca) e motivação interna (motivação intrínseca) (Amrai, Motlagh, Zalani, & Parhon, 2011; Linnenbrink & Pintrich, 2002), a motivação enquanto construto geral pode ser compreendido como um conjunto de mecanismos Biopsicossociais que desencadeiam a ação e a persistência necessária para essa.

Enquanto a motivação externa é tida como a concretização de uma atividade específica (Amrai et al., 2011), que se traduz na forma como o indivíduo se envolve para atingir o seu propósito (Linnenbrink & Pintrich, 2002), a motivação interna é compreendida como uma condição psico-cognitiva que ao ser adquirida, estimula o indivíduo à autonomia e o impele para a execução da tarefa (Amrai et al., 2011).

Com isto, e considerando-se que ambos os aspetos (extrínsecos e intrínsecos) contribuem para a motivação e que de um modo geral essa pode ser amplamente influenciada por diferentes aspetos, compreende-se a posição defendida por Linnenbrink e Pintrich (2002) quanto à motivação, ao realçarem que não são apenas as condições culturais, demográficas ou caraterísticas de personalidade a influenciar

a motivação, a par dessas, os investigadores defendem encontram-se ainda a auto-regulação ativa do indivíduo, que através de pensamentos e comportamentos, medeia a relação entre o indivíduo, o contexto de instrução e posterior realização (Linnenbrink & Pintrich, 2002; Baker et al., 2008).

Mais, dadas as características mutáveis da motivação, uma vez que não são atributos estáveis (segundo a abordagem sócio-cognitiva), e havendo a possibilidade de se alterar em função da situação contextual, por força da influência do meio no desenvolvimento da motivação (Amrai et al., 2011), maior é a consciência junto da comunidade científica da relevância de novas práticas educativas para o reforço da motivação e do envolvimento dos alunos (Baker et al., 2008; Linnenbrink & Pintrich, 2002). Em suma, a motivação é percecionada como uma linha transversal a todo o processo de envolvimento escolar, que quando presente estimula o aluno trabalhar e a envolver-se mais com as tarefas, o mesmo será dizer que a motivação alimenta o esforço despendido pelo aluno em contexto escolar, assim como o envolvimento garante a manutenção da própria motivação.

Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF)

Devendo a sua criação às diversas recomendações de organismos internacionais feitas a Portugal no final da década de 90, quanto à importância do combate ao trabalho infantil e ao garante dos Direitos da Criança face à sua educação (Felicio, 2007), o PIEF, criado pelo Despacho Conjunto nº882/99 do Ministério da Educação e do Trabalho e da Solidariedade, posteriormente revisto e reformulado, através do Despacho Conjunto nº948/2003 dos Ministérios da Educação e da Segurança Social e do Trabalho, publicado a 26 de Setembro em Diário da República, nº223, II série, ao longo da sua existência procurou ser resposta no combate ao trabalho infantil e ao abandono escolar. Todavia e por força das mudanças sociais, o PIEF, além de procurar ser resposta aos jovens com idade igual ou superior a 15 anos nas situações já descritas, passou enquanto medida educativa a apresentar-se como resposta a casos de comportamentos de risco/desviantes, analfabetismo, absentismo, insucesso, carências socioeconómicas/mendicidade e a indícios de utilização de crianças/jovens em pornografia e/ou tráfico de droga.

No que concerne às características que norteiam a medida, essas podem ser sumariamente entendidas como: a possibilidade de integração de um menor a

qualquer altura do ano (situação transversal à certificação); a sua flexibilidade e continuidade; o seu faseamento (permitindo um desenvolvimento por etapas) e ainda a atualização (possibilitando desenvolver alterações ao percurso do aluno em consonância com as suas necessidades) (Felício, 2007). Além da sua vertente educativa e formativa, centrada no reingresso escolar dos menores, o PIEF têm ainda uma vertente de reintegração social, podendo ao abrigo do artigo 84º da Lei nº166/99 de 14 de Setembro ser considerado como plano de conduta para os jovens com medidas tutelares educativas.

Segundo o Relatório de monitorização de atividades realizado pelo Programa para a Inclusão e Cidadania - PIEC (2010), referente aos anos letivos 2009/2010 e 2010/2011 (disponível na Internet), no ano letivo 2010/2011 existiam em território continental 189 turmas PIEF, um aumento de 32,4% no número de vagas face ao ano anterior, que em 2009/2010 contava com 142 turmas. De registar que no ano letivo 2010/2011 a taxa de frequência escolar a 30 de Setembro de 2010 (período de referência) era de 98,7%, ou seja, dos 2305 alunos matriculados, 2126 frequentavam efetivamente a medida. Quanto à distribuição desses alunos pelos ciclos de ensino, esses distribuíam-se da seguinte forma: 53,4% frequentavam o 3º CEB, 42,3% o 2º CEB e 4,2% o 1º CEB.

Em virtude das necessidades evidenciadas pelas mutações de comportamentos, o PIEF tem vindo a dar resposta a jovens cada vez mais novos, abrindo exceções ao legislado e permitindo que menores de 15 anos usufruam da medida, uma vez que já apresentam um conjunto de características (comportamentos desviantes/risco e prática de criminalidade) que os aproximam da exclusão social. Só em Setembro de 2010, 169 alunos do PIEF (7,3%) tinham Processo Tutelar Educativo, ao passo que 1007 (43,7%) beneficiavam de Processo de Promoção e Proteção para Crianças e Jovens (PIEC, 2010).

Apresentada como uma resposta de fim de linha, o PIEF revela-se enquadrado com o ideal de que a Escola deve dar resposta aos alunos que apresentam alguns indicadores de risco e “agarrá-los” antes que os mesmos se afastem por definitivo da instituição escola. De denotar haver um conjunto de características que se crêem comuns a maioria destes alunos, das quais se salienta a pertença a famílias disfuncionais, onde estão patentes dificuldades económicas, situações de violência física e de consumo de álcool; apresentar uma baixa auto-estima e auto-confiança; manifestar comportamentos pré-delinquentes ou delinquentes; ter problemas de anomia e de insucesso escolar prolongado.

Ainda em relação aos agregados destes alunos, destaca-se o facto de haver uma predominância de agregados com rendimentos baixos ou muitos baixos, em que os progenitores raramente excedem o 4º ano de escolaridade (Roldão, 2008), bem como a sua exposição aos apoios do Estado, sendo exemplificativo disso a percentagem de agregados dependentes do Rendimento Social de Inserção (em setembro de 2010, 32,2% dos agregados dos alunos PIEF beneficiavam deste subsídio) (PIEC, 2010).

Metodologia

Desenvolvida com base numa metodologia quantitativa, a presente investigação é parte integrante de um trabalho mais aprofundado realizado em virtude de uma dissertação de Mestrado em Educação. Esta investigação contou com a aplicação de um questionário anónimo, de auto-administração e respondido de forma voluntária por todos aqueles cujos encarregados de educação autorizaram a participação. O instrumento de recolha de dados, contou ainda com a autorização por parte da Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC). Os questionários foram aplicados em seis escolas do distrito de Lisboa, tendo em cada uma delas sido inquiridas duas turmas do 3º Ciclo do Ensino Básico a frequentar o 9º ano de escolaridade do ensino regular e o PIEF. A aplicação dos questionários decorreu entre a última semana de abril e a primeira semana de junho de 2012.

Amostra

A amostra, composta por um total de 105 sujeitos, foi escolhida intencionalmente de acordo com os critérios: ser aluno do 9º ano do ensino regular de uma escola com PIEF e ser aluno do PIEF (3º CEB) numa escola com ensino regular. No que respeita à sua distribuição no ensino, 69% frequentavam o 9º ano do ensino regular e 39% o PIEF. A média de idade da amostra é de 15,4 anos. Quanto à sua distribuição por género, a mesma resulta nos seguintes dados: 55,2% são rapazes e 44,8% raparigas. Relativamente às habilitações escolares dos pais, as percentagens mais significativas corresponderam em ambos os casos (20% e 18,1% nas mães e 24,8% e 14,3% nos pais) à conclusão do 4º ano e do 12º ano. Quanto à sua situação face ao trabalho, a maioria (67,6% das mães e 74,3% dos pais) está em situação ativa.

A maioria dos sujeitos da amostra (53,3%), fazem parte de uma família nuclear, estando a figura paterna presente no agregado de 65.7% da amostra.

Instrumentos

O questionário utilizado contou com seis partes (compondo um total de três páginas), todavia no presente trabalho apenas se analisou os dados obtidos em quatro dessas. A primeira parte, de cariz genérico, incluiu questões demográficas (idade, género, número de irmãos, avaliações obtidas, número de retenções escolares, habilitações dos progenitores), na segunda parte incluiu-se o Questionário de Envolvimento dos Estudantes na Escola, adaptado para Portugal por Veiga (2009; no prelo), constituído por um conjunto de 64 questões fechadas e de resposta numa escala do tipo Likert. Na terceira parte foi integrado o questionário “Student Views of Parental Involvement in Schooling Activities”, que é uma adaptação da versão original de Epstein et.al. por Deslandes e Cloutier (2002), tendo sido traduzido e adaptado para esta investigação (Miranda, 2012). Na última parte do questionário, foi incluído um questionário global caracterizado por um conjunto de questões semiabertas, que incidiram sobre especificidades do meio sociofamiliar dos inquiridos.

Procedimento

Após submissão e validação da DGIDC para aplicação do Inquérito por questionário em meio escolar, contactaram-se os 20 agrupamentos de escola do distrito de Lisboa, que à data ministravam o PIEF. Desses agrupamentos apenas seis deram parecer positivo à aplicação dos questionários, sendo esses administrados em sala de aula pelos Diretores de Turma e/ou Técnicos de Intervenção Local (no caso do PIEF), que contavam com um guia de aplicação criado para o efeito. De salutar que antes da aplicação do questionário foi realizada uma aplicação piloto do instrumento, tendo a mesma permitido avaliar a pertinência, estrutura e vocabulário utilizado. Este estudo contou com a aplicação de 118 inquéritos, dos quais 13 foram eliminados, após revelarem falta de consistência interna. Findo o processo de recolha de dados, os mesmos foram codificados e transferidos para uma base de dados no programa «Statistical Package For Social Sciences (SPSS-X)», versão 20.

Resultados

Foram realizadas análises estatísticas descritivas (média, desvio padrão, *t* Student e de significância) para analisar envolvimento escolar dos alunos, percepção do envolvimento dos pais nas atividades escolares e relação entre género e grupo curricular de pertença. Considerando os resultados obtidos através da amostra, podemos considerar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os alunos de PIEF e os do ensino regular (Não PIEF), com maior disrupção nos alunos de PIEF do que nos alunos do ensino regular. Conforme pode ser observado na Tabela 1, existem diferenças significativas em dez dos itens do envolvimento escolar, sendo os itens 40 (“Falto à escola sem uma razão válida”) e 61 (“Falo com os meus professores sobre aquilo de que gosto e não gosto”), os que apresentam maiores diferenças.

Tabela 1 — Diferenças no Envolvimento com a escola em função do grupo curricular de pertença

| Envolvimento com a Escola | PIEF/ NPIEF | N | Média | DP | t | Sig. |
|---|----------------|----|-------|--------|--------|---------|
| 11. Gosto dos meus professores. | PIEF | 40 | 5,025 | 1,1873 | 2,932 | ,01** |
| | NPIEF | 63 | 4,254 | 1,3675 | | |
| 12. Gosto dos funcionários da escola. | PIEF | 40 | 4,750 | 1,3349 | 2,652 | ,01** |
| | NPIEF | 64 | 4,016 | 1,3972 | | |
| 35. Faço resumos e esquemas para entender melhor a matéria que devo aprender. | PIEF | 39 | 3,436 | 1,6351 | -2,683 | ,01** |
| | NPIEF | 64 | 4,266 | 1,4501 | | |
| 40. Falto à escola sem uma razão válida. | PIEF | 41 | 2,585 | 1,8024 | 4,710 | ,001*** |
| | NPIEF | 63 | 1,317 | ,9302 | | |
| 41. Falto às aulas estando na escola. | PIEF | 41 | 1,634 | 1,1566 | 2,447 | ,01** |
| | NPIEF | 64 | 1,203 | ,6468 | | |
| 43. Sou mal-educado com o professor. | PIEF | 41 | 1,634 | 1,1781 | 2,752 | ,01** |
| | NPIEF | 64 | 1,172 | ,5211 | | |
| 45. Agrido fisicamente os professores. | PIEF | 41 | 1,244 | ,5376 | 2,212 | ,05* |
| | NPIEF | 64 | 1,047 | ,3750 | | |
| 61. Falo com os meus professores sobre aquilo de que gosto e não gosto. | PIEF | 40 | 4,675 | 1,2687 | 3,444 | ,001*** |
| | NPIEF | 63 | 3,635 | 1,6195 | | |
| 62. Comento com os meus professores, quando algo me interessa. | PIEF | 41 | 4,854 | 1,2158 | 2,393 | ,01** |
| | NPIEF | 63 | 4,206 | 1,4274 | | |
| 64. Faço sugestões aos professores para melhorar as aulas. | PIEF | 41 | 4,366 | 1,4621 | 2,141 | ,05* |
| | NPIEF | 64 | 3,734 | 1,4826 | | |

Legenda: PIEF – alunos integrados em PIEF; NPIEF – alunos do ensino regular não integrados em PIEF; **p*<0,05; ***p*<0,01; ****p*<0,001

Relativamente a perceção do envolvimento dos pais nas atividades escolares, observe-se a Tabela 2, na qual está patente a escala do apoio parental e a significância estatística encontrada, reveladora de uma maior perceção de apoio parental nas atividades escolares nos alunos do ensino regular (Não PIEF).

Tabela 2 — Diferenças na Perceção de Envolvimento Parental nas Atividades Escolares em função do grupo curricular de pertença

| | PIEF/ NPIEF | N | Média | DP | t | Sig. |
|---|----------------|----|---------|---------|--------|-------|
| Envolvimento Parental nas Atividades Escolares | PIEF | 38 | 13,9737 | 2,53075 | -2,726 | ,01** |
| | NPIEF | 64 | 15,4063 | 2,58640 | | |

Legenda: PIEF – alunos integrados em PIEF; NPIEF – alunos do ensino regular não integrados em PIEF; **p<0,01

Por último, e no que concerne à relação entre género e grupo curricular de pertença, é possível, com base na observação da Tabela 3, identificar que no total dos sujeitos da amostra, a maioria dos sujeitos do género feminino (51,6%) está localizada no subgrupo Não PIEF, enquanto a maioria dos sujeitos de género masculino (65,9%) se encontra subgrupo PIEF.

Ainda relativamente à distribuição do género em função de ser PIEF/NPIEF, há a salientar que a amostra não permite assumir, em termos de significância estatística, que o género dos alunos se associe com a pertença ao PIEF, sendo estes fatores independentes, conforme se apresenta na Tabela 4, dado o valor do qui-quadrado (3,066) não ser significativo ($p>0,05$).

Tabela 3 — Género e PIEF/ Não PIEF

| | | | PIEF | NPIEF | Total |
|------------------------|-----------|---------------|--------|--------|-------|
| GÉNERO | MASCULINO | Count | 27 | 31 | 58 |
| | | % PIEF/ NPIEF | 65,9% | 48,4% | 55,2% |
| | FEMININO | Count | 14 | 33 | 47 |
| | | % PIEF/ NPIEF | 34,1% | 51,6% | 44,8% |
| Total % PIEF/ NPIEF | | Count | 41 | 64 | 105 |
| | | 100,0% | 100,0% | 100,0% | |

Legenda: PIEF – alunos integrados em PIEF; NPIEF – alunos do ensino regular não integrados em PIEF

Tabela 4 — Tabela de Teste Qui-Quadrado por género PIEF/NPIEF

| | Valor | df | Asymp. Sig. (2-sided) |
|----------------------|-------|----|-----------------------|
| Qui-quadrado Pearson | 3,066 | 1 | ,080 |

Discussão dos Resultados/ Conclusões

Os resultados obtidos na presente investigação, embora não possam ser comparados com outros, uma vez que se desconhecem estudos subordinados à temática, estão em linha com a relação apontada por outras investigações que destacam a relação entre insucesso escolar e condições socio-económicas desfavorecidas dos agregados familiares. Assim, considerando-se a caracterização dos alunos PIEF, como alunos provindos de famílias cujos rendimentos auferidos são baixos ou muito baixos (Roldão, 2008), e onde estão presentes situações de trabalho precário, ou até mesmo de falta de trabalho (Pereira, 2007), impelindo-os a situações de carência, que se traduzem na exposição aos subsídios sociais (como o é o RSI), compreende-se a razão pela qual estes alunos estão mais propensos a falhar com a escola. De salientar que muitos destes alunos são considerados pelas famílias como força de trabalho, recorrendo aos mesmos por forma a conseguir mais dinheiro.

Embora a escolarização seja entendida pela grande maioria da população como um ascendente social, há que considerar que os pais destes alunos não têm uma cultura de escola sólida, o que em consonância com diferentes estudos (Benavente, Firmino da Costa, Machado & Neves, 1987; Sebastião, 2007/2008; Sebastião 2009), poderá fazer-se refletir na forma como os seus filhos interpretam a escola. Assim, e atendendo aos distintivos dos alunos PIEF, subentende-se que a sua relação com a escola saí prejudicada. Assim, e a esta análise há a acrescentar que os alunos de PIEF fazem refletir na escola os marcos da sua cultura sócio-familiar (Pereira, 2007).

Relativamente à relação entre género e grupo de pertença, embora sem dados que permitam generalizações, importa destacar que os mesmos estão em concordância com os dados disponibilizados pelo PIEC (2010), nos quais se conclui que no PIEF existe uma maior expressão de jovens do género masculino.

Em suma, considerando os dados recolhidos, é possível assumir que a globalidade dos resultados vai ao encontro das hipóteses de estudo formuladas, apresentando-se como um contributo válido para um melhor entendimento da relação entre envolvimento escolar e grupo curricular de pertença. No entanto e porque a discussão sobre o papel do envolvimento dos alunos na escola não está esgotado, considera-se que é de todo o interesse desenvolver novas investigações, que reflectam outras variáveis, ou grupos amostrais.

Nota:

Este artigo baseia-se no estudo realizado para a obtenção do grau de Mestre em Educação – Área de Especialização em Formação Pessoal e Social - do primeiro autor, cuja dissertação foi apresentada na Universidade de Lisboa, em 2012, sob o título: intitulada “Consumo de substâncias psicoativas em agregados familiares e envolvimento dos jovens na escola”, com orientação do segundo autor.

Referencias

- Amrai, K., Motlagh, S., Zalani, H. & Parhon, H. (2011).** The relationship between academic motivation and academic achievement students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 399-402.
- Baker, J., Clark, T., Maier, K. & Viger, S. (2008).** The differential influence of instructional context on the academic engagement of students with behavior problems. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1876-1883.
- Benavente, A., Firmino da Costa, A., Machado, L. & Neves, M. (1987).** *Do outro lado da Escola*. Lisboa: Edições Rolim.
- Deslandes, R. & Cloutier, R. (2002).** Adolescents` Perception of Parental Involvement in Schooling. *School Psychology International*, vol. 23, nº2, 220-232.
- Dotterer, A. & Lowe, K. (2011)** Classroom Context, School Engagement, and Academic Achievement in Early Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 40 (12), 1649-1660.
- Fall, A. & Roberts, G. (2012).** High school dropouts: Interactions between social context, self-perceptions, school engagement, and student dropout. *Journal of Adolescence*, 35, 787-798.
- Felício, L. (2007)** *Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF) – Um contributo para a (Re)integração de jovens no sistema educativo*. Dissertação de mestrado em Administração e Gestão Educacional, Universidade Aberta de Lisboa, Lisboa.
- Ghazvini, S. (2011).** Relationships between academic self-concept and academic performance in high school students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 1034-1039.

- Green, J., Liem, G., Martin, A., Colmar, S., Marsh, H. & McInerney, D. (2010).** Academic motivation, self-concept, engagement, and performance in high school: Key process form a longitudinal perspective. *Journal of Adolescence*, XXX, 1-12.
- Hejazi, E., Naghsh, Z., Sangari, A. & Tarkhan, R. (2011).** Prediction of academic performance: the role of perception class struture, motivacion and cognitive variables. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 15, 2063-2067.
- Henry, K., Knight, K. & Thornberry, T. (2011).** School Disengagement as a Predictor of Dropout, Delinquency, and Problem Substance Use During Adolescence and Early Adulthood. *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 41(2), 156-166.
- Hirschfield, P. & Gasper, J. (2011).** The Relationship Between School Engagement and Delinquency in late Childhood and Early Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, vol.40 (1), 3-22.
- Janeiro, I. (2011).** Escala de Atribuições em relação à Carreira (EAC): Um estudo exploratório. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, vol. 12, nº 1, 5-13.
- Lee, J. (2010).** The effects of the teacher-student relationship and academic press on student engagement and academic performance. *International Journal of Education Research*, 53, 330-340.
- Li, Y. & Lerner, R. (2011).** Trajectories of School Engagement During Adolescence: Implications for Grades, Depression, Delinquency, and Substance Use. *Developmental Psychology*, vol. 47, nº1, 233-247.
- Linnerbrink, E. & Pintrich, P. (2002).** Motivation as an Enabler for Academic Success. *School Psychology Review*, vol. 31, nº 3, 313-327.
- Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade [METS] (1999).** Despacho conjunto nº 882/99 de 28 de setembro: Criação do Programa Integrado de Educação e Formação. *Diário da República*, 2ª série, nº 241, 15427-15428.
- Ministérios da Educação e da Segurança Social e do Trabalho [MESST] (2003).** Despacho conjunto nº 948/2003 de 26 de setembro: Revisão do Programa Integrado de Educação e Formação. *Diário da República*, 2ª Série, nº 223, 14618-14619.
- Musitu, G., Estevez, E., Jiménez, T. & Veiga, F. (2011).** Agentes de Socialização da Violência e Vitimização Escolar. In Caldeira, S. & Veiga, F. (org.), *Intervir em Situações de Indisciplina e Violência*. (1ª edição – pp. 43-80). Lisboa: Fim de Século Edições.
- Miranda, V. (2012).** *Consumo de substâncias psicoativas em agregados familiares e envolvimento dos jovens na escola*. Dissertação de Mestrado em Educação, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Pereira, A. (2004).** *O Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF) – Contributos para a Avaliação da sua Eficácia na Prevenção do Abandono Escolar*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Lisboa.

- Pereira, A.** (2007). *PIEF: Um Programa de Educação e Formação*. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social e PETI.
- Programa para a Inclusão e Cidadania [PIEC] (2010).** Estatística em Síntese – Monitorização da medida PIEF 3º trimestre 2010. In *Olhó PIEF*. Acedido a 21 de Março de 2011 em <http://www.slideshare.net/olhopief/estatisticasntese3trimestreal>
- Programa para a Inclusão e Cidadania [PIEC] (2010).** PIEF em números – Setembro 2010. In *Olhó PIEF*. Acedido a 21 de Março de 2011 em www.slideshare.net/olhopief/pief-em-numeros-setembro2010
- Radovan, M.** (2011). The relation between distance students` motivation, their use of learning strategies, and academic success. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, vol.11 (1), 216-221.
- Roldão, M.** (coord.), Campos, J. & Alves, M. (2008) *Estudo Curricular da Medida PIEF – Programa Integrado de Educação e Formação - 2006-2007*. Lisboa: Edições Colibri e PETI.
- Sebastião, J.** (2007/2008). Famílias, estratégias educativas e percursos escolares. *Sociologia*, série I, vol. 17/18, 281-306.
- Sebastião, J.** (2009). *Democratização do Ensino, Desigualdades Sociais e Trajectórias Escolares*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Veiga, F., Almeida, A., Carvalho, C., Janeiro, I., Nogueira, J. Melo, M., Festas, M., Baía, S. & Caldeira, S.** (2009). *Envolvimento dos alunos em escolas portuguesas: elementos de um projecto de investigação*. Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho.
- Veiga, F., Bahia, S., Nogueira, J., Melo, M., Caldeira, S., Festas, I., Taveira, C., Janeiro. I., Conboy, J., Carvalho, C., Galvão, D., Almeida, A. & Pereira, T.** (2012, Novembro). *Portuguese Adaptation of Students Engagement in School International Scale (SESIS)*. Atas da 5th International Conference on Education, Research and Innovation (ICERI 2012), Madrid, Espanha (texto no prelo).
- Yusuf, M.** (2011). The impact of self-efficacy, achievement motivation, and self-regulated learning strategies on students` academic achievement. *Procedia Social and Behaviora Sciences*, 15, 2623-2626.